Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370449
Centre d'intérêt : 912

Charron, Fernande.

Document de référence pour l'alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive / Service d'alphabétisation, Direction de la formation générale des adultes, Direction générale des programmes, Ministère de l'éducation du Québec ; [rédactrice, Fernande Charron]. -- [Québec] : Direction de la formation générale des adultes, 1991.
35 p. : ill. ; 28 cm.

Code : 9192-6157; 38-3198. Bibliogr. : p. 34-35.

ISBN 2-550-15944-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Service d'alphabétisation • Québec (Province). Direction de la formation générale des adultes

Descripteur(s) : Alphabétisation • Handicapé auditif • Sourd • Rôle du formateur • Education des adultes

Ce document vise à sensibiliser tous les intervenants liés de près ou de loin à l'alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive et pas seulement les formateurs. Il tente de les familiariser avec les diverses facettes de la surdité, avec les différents moyens de communication auprès des gens ayant ce handicap et avec les interventions andragogiques appropriées. Il donne également un aperçu des difficultés en français écrit et en lecture de ces personnes et des ressources qu'offre le milieu pour leur venir en aide.

Type de document :

# DOCUMENT DE RÉFÉRENCE POUR L'ALPHABÉTISATION DES PERSONNES AYANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE

Juin 1991

9370449

# DOCUMENT DE RÉFÉRENCE POUR L'ALPHABÉTISATION DES PERSONNES AYANT UNE DÉFICIENCE AUDITIVE

Service d'alphabétisation
Direction de la formation générale des adultes (DFGA)
Direction générale des programmes (DGP)
Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

**Juin 1991**

**Direction générale des programmes**
Direction de la formation générale des adultes

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-6157

ISBN 2-550-15944-6

Dépôt légal — quatrième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

La Direction de la formation générale des adultes, de la Direction générale des programmes vous présentent ce document de référence pour l'alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive.

Nous tenons à remercier les personnes qui ont collaboré à la production du présent document.

Rédactrice:

Madame Fernande Charron, Cégep du Vieux Montréal.

Gérante de production:

Madame Andrée Racine, Commission des écoles catholiques de Québec.

Membres du groupe de travail «Alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive»:

Madame Ginette Fortin, Centre de ressources en éducation populaire;

Madame Hélène Hébert, Commission des écoles catholiques de Montréal;

Madame Lise Lacerte, Commission scolaire du Sault-Saint-Louis;

Madame Josée Lebeuf, Commission scolaire catholique de Sherbrooke;

Madame Marie-Andrée Poirier, Commission scolaire de Charlesbourg.

Responsable à la Direction de la formation générale des adultes:

Madame Margot Désilet.

---

Lino Mastriani

Coordonnateur du Service d'alphabétisation

DFGA, DGP

MEQ

# TABLE DES MATIÈRES


**INTRODUCTION** ..... 1

**APERÇU HISTORIQUE** ..... 3

**1. INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LA SURDITÉ** ..... 7

1.1 Degrés de surdité ..... 7
1.2 Classifications ..... 8
1.3 Causes ..... 9
1.4 Correction de la perte auditive ..... 10
1.5 Aspects psychosociaux ..... 11

**2. MOYENS DE COMMUNICATION** ..... 14

2.1 Langue des signes québécoise (LSQ) ..... 15
2.2 Oralisme ..... 16
2.3 Pidgin ..... 17
2.4 Autres approches ..... 18
Français signé ..... 18
Langage parlé complété (LPC) ..... 18
Dactylologie ..... 19

**3. INTERVENTION ANDRAGOGIQUE** ..... 20

3.1 Entrée en formation ..... 20
3.2 Attitudes de la formatrice ou du formateur ..... 21
3.3 Pistes pour appliquer les aspects fondamentaux du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* ..... 22
3.4 Supports à l'enseignement ..... 25

**4. APERÇU DES DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS ÉCRIT ET EN LECTURE** ..... 27

**5. RESSOURCES DU MILIEU** ..... 30

**CONCLUSION** ..... 33

**BIBLIOGRAPHIE** ..... 34

## INTRODUCTION

Le droit à l'éducation est reconnu depuis longtemps déjà. Mais l'Année internationale de l'alphabétisation, 1990, a permis de constater que plusieurs personnes analphabètes n'y avaient pas encore eu accès. Le groupe des personnes ayant une déficience auditive est fortement représenté parmi les analphabètes. En effet, au Canada, on parle d'un taux d'analphabétisme de 65 p. 100[1] chez les personnes ayant une déficience auditive, comparativement à 30 p. 100 chez les personnes entendantes. La personne qui n'a pas accès à la parole des gens qui l'entourent, éprouve de la difficulté à acquérir celle-ci ou, dans certains cas, réalise que cette acquisition lui est impossible. Par conséquent, elle se rend compte que réussir des études dans une langue qui lui est méconnue peut être une tâche irréalisable. D'ailleurs, depuis les temps les plus anciens, l'absence de parole causée par la surdité a été associée à des incapacités de toutes sortes. Evidemment, il en résultait la mise à l'écart des personnes privées de parole, tant du point de vue éducatif que du point de vue social.

Même si la capacité à apprendre des personnes ayant une déficience auditive n'est plus remise en question aujourd'hui, les méthodes et les moyens pour instruire ces personnes soulèvent des controverses. Entre l'oralisme et l'usage de la langue signée, on retrouve différentes approches qui font l'objet de débats scientifiques. Cependant, il faut mentionner que les recherches des deux dernières décennies ont permis de rectifier plusieurs incohérences et d'éliminer certaines confusions.

En ce sens, les enseignantes et les enseignants en déficience auditive auprès des personnes qui font usage la Langue des signes québécoise (LSQ ) et que l'on

---

1. Roger CARVER, *Deaf Illiteracy: A Genuine Educational Puzzle or an Instrument of Oppression? A Critical Review*, Alberta, Western Canadian Center of Specialization in Deafness, University of Alberta, 1989.

désigne par le terme «personnes gestuelles», tendent à accorder une place plus importante à cette langue dont fait usage la communauté sourde; également, ils prennent en considération la vision particulière que cette communauté a du monde. Pour leur part, les enseignantes et les enseignants auprès des personnes oralistes ont accès aux techniques de communication visuelle (lecture labiale jointe à l'utilisation de restes auditifs, de système d'amplification MF, de gestes naturels, etc.) qui leur permettent de répondre plus adéquatement aux besoins de ce groupe. Les apprentissages, qui passent de plus en plus par la langue signée ou encore par les techniques d'oralisation, selon le cas, se font plus facilement et par un plus grand nombre d'enfants et d'adultes. Ainsi, les personnes ayant une déficience auditive acquièrent une plus grande estime de soi. Leur situation a changé d'autant plus qu'il n'y a pas si longtemps, on leur accordait peu de chance de réussite.

En vertu de la reconnaissance des capacités et des droits à l'éducation des personnes ayant une déficience auditive, ce document vise à sensibiliser toutes les personnes liées de près ou de loin à l'alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive (cadres, agentes et agents d'accueil et d'aide, conseillères et conseillers pédagogiques, formatrices et formateurs ou toute autre personne liée au processus de formation). C'est que la tendance consiste souvent à faire appel aux formatrices ou aux formateurs uniquement. Pourtant, au même titre que la population en général, les personnes qui ont une déficience auditive devraient pouvoir communiquer minimalement avec leur entourage immédiat; il en va de leur intégration et de leur épanouissement. La compréhension de ce document permettra donc aux lecteurs de se familiariser avec les différentes facettes de la surdité et de s'outiller pour intervenir auprès des personnes ayant une déficience auditive.

## APERÇU HISTORIQUE

De façon très abrégée, l'historique de l'éducation des personnes ayant une déficience auditive peut se diviser en quelques périodes principales. D'abord, dans la Grèce antique, certains philosophes, comme Platon et Aristote, associaient absence de langue orale à absence d'intelligence. La déduction suivante en a découlé: quiconque ne peut maîtriser la langue est dépourvu d'intelligence. Ainsi, il devenait impensable d'instruire toute personne ne maîtrisant pas une langue orale. Cette vision de la surdité était généralisée et a traversé les siècles. Quelques pays seulement accordaient un statut différent aux personnes ayant une déficience auditive. En Égypte, par exemple, avoir un enfant sourd était vu comme une faveur de Dieu; dans certains villages près du Sahara, la surdité n'était pas un handicap puisqu'il n'y avait rien que les personnes sourdes ne pouvaient faire.

Le début du XVI siècle marque une autre étape: au grand étonnement de tous, les prêtres et les moines réalisent qu'il est possible d'éduquer des personnes ayant une déficience auditive. L'enseignement se fait à l'aide de la voix.

Puis, au XVII siècle, certains éducateurs à travers le monde, sans avoir de contact les uns avec les autres, pensent à utiliser les signes et la voix pour enseigner à ce groupe de personnes. C'est alors que naissent les approches gestuelle et oraliste. Parmi ces éducateurs, citons Ponce de Léon, en Espagne, François de Sales imité plus tard par de l'Épée, puis par Sicard, en France, enfin, Bulner et Wallis, en Angleterre [2].

Cependant, en 1880, au cours du Congrès de Milan, la question suivante doit être tranchée: Doit-on utiliser la méthode gestuelle telle qu'elle est prônée par la France, ou

2. Bill MOODY, *La langue des signes*, France, Ellipses et Centre socio-culturel des sourds de Vincennes, 1983.

la méthode oraliste, défendue par l'Angleterre, pour éduquer les personnes ayant une déficience auditive? Il est décidé que l'oralisme est le seul moyen qui permet l'apprentissage, compte tenu «de la nature divine de la parole, toute spirituelle, en opposition à la grossièreté matérialiste des geste[3]». Le débat entre prooralistes et progestuels n'en est qu'à ses débuts. Toutefois, Gallaudet, le représentant des États-Unis à ce même congrès, ne croit pas à la supériorité de la méthode orale et fait des démarches pour apprendre la méthode gestuelle. Par la suite, il crée une école à Hartford, au Connecticut. En 1864, à Washington, son fils fonde l'Université Gallaudet, la seule université au monde destinée aux personnes ayant une déficience auditive. Cette université existe toujours.

À cause de son emplacement géographique, le Canada est influencé par la démarche américaine. D'ailleurs, les élèves des provinces anglophones fréquentent les établissements américains jusqu'à l'instauration de services spécialisés, soit en 1857, pour la Nouvelle-Écosse, en 1858, pour l'Ontario, en 1882, pour le Nouveau-Brunswick, et ainsi de suite pour les autres provinces anglophones. Au Québec, l'instauration de tels services se fait dès 1830. Ronald McDonald, qui avait étudié à Hartford, essaie de fonder, dans la ville de Québec, une école destinée aux personnes ayant une déficience auditive. Quatre ans plus tard, des difficultés financières le forcent à en fermer les portes. Puis, une seconde école ouverte à Saint-Hyacinthe, ne survivra que trois ans.

C'est en 1848, avec les premières démarches en vue de la création de l'Institution des Sourds-Muets de Montréal que débute l'histoire de l'éducation des sourds au Québec. L'abbé Irenée Lagarce ainsi que M^gr^ Ignace Bourget y travaillent. M^gr^ Bourget se rend même en France, en 1854, et en revient avec le premier éducateur sourd, le

3. Sylvie LAVERDIÈRE, «Saviez-vous que...», numéro spécial du *Bulletin de nouveautés de l'Institut Raymond-Dewar*, Montréal, Institut Raymond-Dewar, octobre, 1984.

frère Joseph-Marie Young. À leur tour, en 1851, les Soeurs de la Charité de la Providence ouvrent l'Institution des Sourdes de Montréal. Deux de leurs religieuses vont étudier en déficience auditive aux États-Unis, où elles apprennent la Langue des signes américaine (ASL).

À leur début, ces établissements optent pour la méthode oraliste pure; par la suite, devant la diversité des aptitudes d'apprentissage de leurs élèves, ils s'ouvrent à la méthode mixte. L'utilisation de la méthode mixte signifie, à cette époque, que l'emploi de la dactylologie et de l'écriture est permis pour les élèves qui échouent en lecture labiale et en prononciation. En dernier recours, certains signes sont utilisés afin de donner une chance à ceux et celles pour qui l'oralisme n'est d'aucune aide. Par la suite, d'autres écoles voient le jour au Québec. Citons l'Institution des Sourds de Charlesbourg et le Mackay Institution for Protestant Deaf-Mutes, à Montréal.

Vers le milieu des années 1960, parce qu'il visait l'intégration sociale et scolaire de groupes jugés déficients, le Québec commence un mouvement de désinstitutionnalisation. Au fil des ans, ce mouvement inclura les personnes ayant une déficience auditive. Les commissions scolaires doivent alors fournir des services à ces groupes pour lesquelles elles n'ont que très peu de personnel spécialisé, en dehors des grands centres urbains. Par la suite, l'Institution des Sourdes de Montréal s'intègre, vers le milieu des années 70, à l'Institution des Sourds de Montréal. Quelques années plus tard, les services d'enseignement passent sous l'entière responsabilité des commissions scolaires. L'Institution des Sourds de Montréal et l'établissement de Charlesbourg deviennent alors des centres d'accueil et de réadaptation en déficience auditive.

Depuis environ deux décennies, un mouvement de sensibilisation au sujet de la déficience auditive, s'installe auprès de la population en général. Ce mouvement a déjà engendré des retombées intéressantes. Parmi celles-ci, mentionnons: l'intégration

scolaire d'élèves, accompagnés d'interprètes, dans les cours du primaire et du secondaire; l'accessibilité aux études collégiales et universitaires grâce aux services d'interprétation, de preneurs de notes et de programmes d'aide financière. Le sous-titrage d'émissions télévisées, le service de relais Bell (voir la section «Ressources du milieu»), les projets de recherche sur des questions relatives à la déficience auditive (méthodes d'enseignement, description de la LSQ, etc.) sont d'autres initiatives à souligner. En outre, il est de plus en plus fréquent de voir, à ce sujet, des reportages à la télévision ou des articles dans les journaux. En somme, d'une part, la population est mieux informée et, d'autre part, les personnes ayant une déficience auditive bénéficient d'une situation sociale plus intéressante.

## 1. INFORMATIONS GÉNÉRALES SUR LA SURDITÉ

### 1.1 Degrés de surdité

Malgré la croyance populaire, une personne ayant une déficience auditive peut percevoir certains bruits de l'environnement (avion, camion, musique) ou encore percevoir les vibrations issues de ces bruits, mais ne pas entendre la voix humaine. En effet, l'oreille humaine est complexe et la perception auditive est une fonction fine. Aussi, une perte auditive ne signifie pas nécessairement une perte totale de l'ouïe. Dans les faits, les cas de surdité complète sont rares.

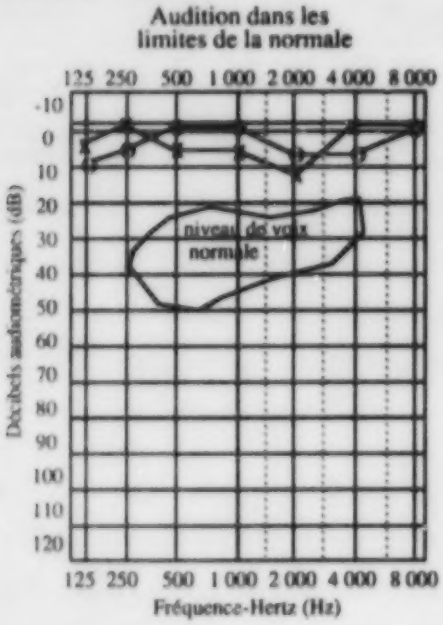
Il existe une variété presque infinie de degrés de pertes auditives. La classification la plus simple est la suivante[4] : surdité légère (de 25 à 40 décibels perdus), modérée (de 41 à 55 décibels perdus), sévère (de 70 à 90 décibels perdus) et profonde (perte de 91 décibels et plus). À titre de comparaison, la voix humaine se situe entre 30 et 60 décibels. Toutefois, il faut tenir compte de l'intensité, calculée en hertz, avec laquelle le son est perçu. En général, les personnes ayant une perte auditive perçoivent plus facilement les sons graves que les sons aigus.

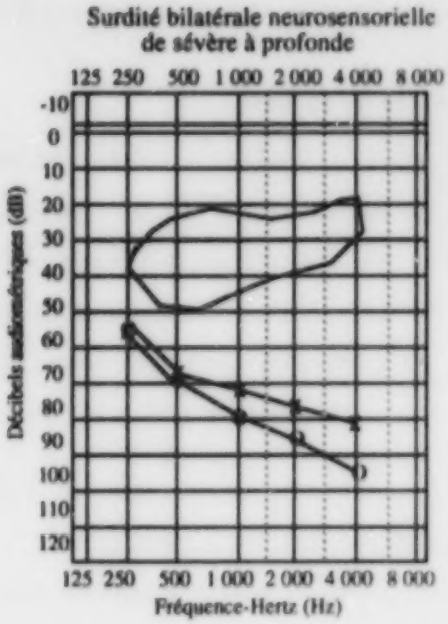
La lecture de l'audiogramme permettra aux agentes et aux agents d'alphabétisation de situer la personne ayant un problème auditif quant à sa capacité à entendre, de sorte qu'ils sauront comment s'adresser à elle. Par ailleurs, l'audiogramme indique rarement, de façon fiable, la compétence en français; il ne faudrait surtout pas associer surdité légère et connaissance élevée en français ou encore surdité profonde et français de base.

---

4 Josette LE FRANÇOIS et collab., *L'audiogramme de mon enfant*, brochure n°5, Québec, Les Publications Entendre, 1982, collection Vivre avec notre enfant sourd.

## AUDIOGRAMMES




L'audiogramme de gauche appartient à une personne qui entend normalement; celle-ci commence à entendre les sons à 0 dB, tant de son oreille droite (seuil marqué par les 0) que de sa gauche (seuil marqué par les X). Considérant que la voix humaine se situe entre 30 et 60 dB, cette personne n'aura aucune difficulté à suivre une conversation. Quant à l'audiogramme de droite, il correspond à une personne dont les seuils d'audition se situent entre 65 et 100 dB; celle-ci n'a donc pas accès aux conversations des gens. Elle ne peut entendre que des sons de plus de 65 dB tels que le métro ou le tonnerre.

### 1.2 Classifications

Du point de vue de l'audiologie, la désignation «sourd» est réservée aux personnes qui présentent une surdité profonde ou totale; celles qui présentent une

surdité de tout autre degré soit des «malentendants». Lorsque quelqu'un présente une surdité d'une oreille de quelque degré que ce soit, et qu'il entend bien de l'autre, ce n'est pas un malentendant ou un demi-sourd, mais un entendant puisqu'il perçoit la voix humaine.

Outre cette classification, un second regroupement s'établit selon l'âge d'acquisition de la surdité. On parle alors de surdité prélinguistique (de 0 à 3 ans), de surdité acquise en bas âge (de 4 à 7 ans), et de personne devenue sourde.

Enfin, du point de vue social, il est important de souligner la question de l'identité culturelle des personnes ayant une déficience auditive. Peu importe le degré de surdité (en décibel et en hertz), la personne ayant une déficience auditive s'identifie à un groupe culturel selon son moyen de communication privilégié. En général, les personnes oralistes ont tendance à vivre avec la communauté entendante alors que les personnes gestuelles ont tendance à fréquenter davantage la communauté sourde. Les premières s'identifient le plus souvent comme des «malentendantes», alors que les dernières utilisent le terme «sourdes» pour parler d'elles-mêmes.

### 1.3 Causes

On remarque plusieurs causes à la surdité. Les plus connues sont: la rubéole au début d'une grossesse, l'hérédité, la méningite, les otites chroniques, les accidents ainsi que le travail dans un endroit où le taux de pollution par le bruit est très élevé. Le pourcentage de surdité héréditaire est minime; on affirme que 4 p. 100[5] des enfants sourds naissent de parents qui ont le même handicap de communication. Plusieurs personnes ayant une déficience auditive ne connaissent pas la cause exacte de leur

[5]. Jerome SCHEIN et collab., *The Deaf Population of the United States*, Silver Spring, Nationall Association of the Deaf, 1974.

surdité. Parfois, la connaissance de la cause aidera les agentes et les agents d'alphabétisation à établir le profil de formation de l'adulte.

Il faut souligner que dans un certain nombre de cas, la surdité est accompagnée d'une seconde déficience telle que: difficultés d'apprentissage, paralysie cérébrale, syndrome d'Usher, etc. Ce dernier est particulier à la personne qui naît avec une déficience auditive complète et se traduit par la diminution progressive du champ visuel à cause de la détérioration de la rétine; cette maladie est connue sous le nom de rétinite pigmentaire. Cette diminution débute le plus souvent à l'adolescence et c'est vers le milieu de la trentaine, en général, que la perte de la vue devient totale. Il serait important de porter attention à ce point, puisque le canal visuel est, chez la personne ayant une déficience auditive, l'unique porte d'entrée de l'information.

### 1.4 Correction de la perte auditive

Selon le type de surdité et l'importance des restes auditifs, la prothèse auditive permet d'amplifier les sons de l'environnement. Ce n'est donc que dans les cas de perte partielle et dans des contextes où plusieurs conditions doivent être respectées (absence de bruit ambiant, une seule personne qui parle à la fois, absence de fatigue, etc.) qu'une prothèse auditive permet l'accès à la langue orale. Cette situation s'explique par le fait que l'amplification apportée par la prothèse n'est pas discriminatoire; tous les bruits sont amplifiés sans égard à leur valeur linguistique. Étant donné cette situation, tout bruit ambiant nuit à la réception de la parole.

Les possibilités d'intervention chirurgicale qui pourrait enrayer la perte auditive sont minces. Les connaissances scientifiques qui permettraient une telle intervention ne sont pas à point. Il existe quelques cas de personnes ayant une déficience auditive qui ont subi l'intervention chirurgicale visant à installer un implant cochléaire (appareil placé à l'intérieur du crâne permettant de retransmettre les influx nerveux). Cependant, on ne

parle pas de récupération totale de l'ouïe pour ces gens. De plus, un suivi orthophonique de longue durée est nécessaire afin d'apprendre à distinguer les sons quotidiens, tels que la sonnerie du téléphone. Il faut également mentionner que cette chirurgie en est au stade expérimental si bien qu'on n'en connaît pas encore toutes les conséquences. Le National Institutes of Health[6] ainsi que la Fédération mondiale des sourds[7] la déconseillent actuellement. Cette recommandation vise plus particulièrement les enfants.

### 1.5 Aspects psychosociaux

Naître avec une déficience auditive est un handicap, non dans le sens où la personne a moins de possibilités qu'une autre, mais dans le sens où la société de façon générale, a moins tendance à lui reconnaître toutes ses possibilités.

Souvent, dans une famille, la venue d'un enfant ayant un problème auditif est une épreuve. La situation est quelque peu différente dans les familles où il y avait déjà une personne ayant une déficience auditive. Cependant, la proportion de ces enfants est peu importante, comme il a été mentionné auparavant. Cela suppose que la plupart des personnes ayant une déficience auditive ont un accès plus ou moins limité à un modèle linguistique durant la période critique d'acquisition du langage. Certaines ont accès à une langue maternelle signée et d'autres peuvent percevoir la langue orale, de façon incomplète. Il en résulte une moins grande aisance d'acquisition du français écrit.

Par ailleurs, la personne ayant une déficience auditive est fréquemment mise à l'écart des activités familiales en raison de la difficulté de communication. Cette mise à l'écart entraîne un manque d'information générale chez la personne ayant une

---

6. COLLECTIF, *Cochlear Implants*, National Institutes of Health Consensus Development Conference Statement, vol. 7, n°2, 1988, 4 mai.
7. Phil COURNEYEUR, «Cochlear Implants and Children», *Vibrations*, octobre,1989.

déficience auditive. De plus, il n'est pas rare qu'il y ait une tendance à sous-estimer l'enfant et en conséquence à le surprotéger. Ce type de relation prédominait plus fréquemment voilà quelques décennies. Heureusement, on tend de plus en plus à favoriser l'autonomie de l'enfant.

À leur entrée à l'école, certains de ces enfants connaissent peu ou pas du tout la langue orale d'usage. Outre cette difficulté, ils démontrent aussi parfois un retard sur le plan de la communication: non-reconnaissance du tour de parole marquée par le manque d'habitude à vérifier la disponibilité de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur; inhibition psychologique; difficulté à distinguer les faits et les opinions; etc. Ces dernières années, pour remédier à cette situation, quelques centres de réadaptation en déficience auditive mettent en oeuvre des programmes de stimulation du langage pour les enfants de 0 à 4 ans. Toutefois, les adultes rencontrés dans les centres d'alphabétisation n'ont pas connu ce genre de services. C'est pourquoi, parce qu'elles ont eu peu accès, ou alors qu'elles n'ont pas eu accès à un modèle linguistique ou à l'information véhiculée autour d'elles, ces personnes sont désavantagées par rapport à leurs condisciples des points de vue de la maîtrise de la langue et des connaissances générales. Que ce soit par rapport aux événements sociaux ou à des notions élémentaires (lois, corps humain, vocabulaire de haute fréquence, ce qui est acceptable ou inacceptable en société, etc.), l'inaccessibilité à la parole fait en sorte que toute personne ayant une déficience auditive se sent désorientée et démunie face à la somme de connaissances manquantes.

Il n'est pas difficile de deviner l'avenir des élèves qui ne parviennent pas à terminer la 5e année du secondaire; les emplois offerts de nos jours nécessitent une formation de plus en plus spécialisée. Or, présentement, la capacité à lire et à écrire que les personnes sourdes réussissent à acquérir équivaut en moyenne à la capacité atteinte en 4e année du primaire. On peut s'imaginer qu'avec une telle scolarité, le choix

d'emplois est limité et, bien souvent, ces emplois sont peu rémunérateurs. De plus, ceux-ci ne sont pas les plus valorisés dans la société, ni les plus valorisants en soi.

Ainsi, le modèle «dominant dominé» se reproduit par défaut. Les personnes ayant une déficience auditive sont moins instruites et, de ce fait, sujettes à moins d'estime de la part de la société en général. Tout en notant que cette situation change considérablement depuis quelques décennies, il faut souligner que les adultes qui fréquentent les centres de formation en alphabétisation font partie de ce portrait psychosocial.

En raison de leur difficulté à prendre une place dans la société, les membres de la communauté sourde ont tendance à se replier sur eux-mêmes. Ce repliement est parfois accompagné d'une certaine méfiance envers les personnes entendantes. On remarque que, dans le passé, les personnes entendantes ont souvent pris des décisions qui, de fait, concernaient les personnes ayant une déficience auditive. Depuis longtemps, une certaine incompréhension, voire parfois une animosité, caractérise les relations entre ces deux groupes. D'une part, les personnes ayant une déficience auditive, les personnes gestuelles plus particulièrement, n'éprouvent pas d'empathie envers les personnes entendantes. D'autre part, ces dernières sont parfois maladroites dans leurs interventions, le plus souvent par ignorance de la situation des personnes ayant une déficience auditive. Il s'ensuit une difficulté de recrutement parmi les membres de la communauté sourde. Étant donné ce contexte, moins de services leur sont offerts et, de ce fait, leur situation ne s'améliore guère. Ou, plutôt, ne s'améliorait guère, puisque depuis une vingtaine d'années, on assiste à une ouverture d'esprit de la société en général, envers ce groupe.

## 2. MOYENS DE COMMUNICATION

Bien qu'il soit souvent plus commode de connaître la LSQ pour communiquer avec une personne ayant une déficience auditive, du moins avec les personnes gestuelles, cette connaissance n'est pas indispensable pour un échange satisfaisant entre les interlocuteurs. À condition, toutefois, de tenir compte de certains principes.

Du point de vue de la communication quotidienne, les quelques informations suivantes concernant les attitudes à adopter se révéleront sûrement efficaces pour les agentes et les agents d'alphabétisation qui en sont à leur premier contact avec les personnes ayant une déficience auditive:

* attirer d'abord le regard de la personne en bougeant la main dans son champ visuel, avant de commencer à parler;
* veiller à ce qu'il n'y ait pas de source de lumière qui éblouisse la personne; le contraire serait l'équivalent d'un bruit qui nuit à la réception du message;
* se placer en face de la personne, en limitant ses déplacements, de façon à ce que les lèvres soient visibles (une moustache pourrait rendre le message moins perceptible);
* parler d'une façon normale, sans crier, en portant un peu attention à l'articulation. Se rappeler qu'un débit trop lent ou trop rapide n'aide pas l'interlocutrice ou l'interlocuteur ayant une déficience auditive;
* modifier la phrase plutôt que répéter le ou les mot(s) incompris si la personne a de la difficulté à comprendre;
* dans le cas où la communication «orale» échoue, il est possible d'écrire de brefs messages;
* le corps, les mains et le visage peuvent être utiles pour transmettre un message à l'aide de gestes faits naturellement et spontanément.

Il est également pertinent de considérer les différentes approches de communication. Les personnes ayant une déficience auditive se regroupent sous la caractéristique de leur moyen de communication. Les personnes oralistes utilisent le français pour émettre leurs messages et la lecture labiale pour en recevoir. Quant aux personnes gestuelles, elles communiquent à l'aide de la LSQ. Enfin, quand une

personne gestuelle s'adresse à une personne entendante, ou vice versa, toutes deux utiliseront une forme mixte de ces deux langues, appelée le pidgin. Ce pidgin est composé du vocabulaire de la LSQ, d'un mélange de la morphologie des deux langues, en plus de la syntaxe du français.

### 2.1 Langue des signes québécoise (LSQ)

Les langues sont un ensemble de symboles (mots constitués d'unités dépourvues de sens, les phonèmes) combinés selon des règles (syntaxe) particulières à chaque langue. De tout temps, les linguistes ont cru que ces symboles devaient être sonores. Récemment, ils ont découvert que le système de communication des personnes sourdes est constitué selon la même structure que celle des langues orales, c'est-à-dire qu'il y a des symboles (signes) qui se combinent selon des règles particulières à chaque langue signée. Ainsi, contrairement aux croyances populaires, les langues signées ne sont pas des systèmes de communication rudimentaires ou simplistes.

Les études linguistiques[8] démontrent que les niveaux phonologique, morphologique et syntaxique sont présents dans les langues signées au même titre que dans les langues orales. Ainsi, du point de vue linguistique, les langues signées répondent aux critères de langue autonome et complète. D'ailleurs, ces langues correspondent aux besoins des communautés qui en font usage; elles ne sont pas universelles. Ainsi, les membres de la communauté sourde québécoise vivant dans un milieu francophone font usage de la LSQ, les personnes ayant une déficience auditive qui vivent en milieu anglophone aux États-Unis et au Canada anglais, font usage de l'ASL, les personnes sourdes qui vivent en France font usage de la Langue des signes française (LSF), les personnes sourdes de l'Angleterre font usage de la British Sign

[8]. William STOKOE et collab., *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Silver Spring, MD, Linstok Press, 1965 et 1976.

Language (BSL), les personnes qui ont une déficience auditive et qui vivent en Italie font usage de la Langue des signes italienne (LSI), et ainsi de suite.

Les langues signées ne sont pas des dédoublements des langues orales; elles ont leurs structures grammaticales propres. La syntaxe de la LSQ, par exemple, est très différente de celle du français. Considérons la phrase suivante: «J'irai à l'école demain.» Pour transmettre cet énoncé en LSQ, il faut signer: «DEMAIN ÉCOLE ALLER MOI.» On remarque que l'ordre des mot/signes est différent; le temps est marqué au début de la phrase et non sur le verbe, et l'objet est souvent avant le verbe. La LSQ possède donc ses règles grammaticales, distinctes de celles du français. De façon générale, dans les langues signées on utilise l'espace et le mouvement pour transmettre l'information, alors que dans les langues orales on utilise une structure linéaire. Par exemple, l'énoncé: «Je te donne le livre.», se traduit en LSQ par: «LIVRE DONNER.» Le mouvement de «DONNER» va de soi vers l'interlocutrice ou l'interlocuteur. Cette fois, la personne qui fait l'action et celle qui subit l'action sont incorporées dans le mouvement du verbe.

L'écart des structures entre le français et la LSQ rend ardu l'apprentissage du français par les locuteurs de LSQ. Ce sujet est examiné à la section «Aperçu des difficultés en français écrit».

### 2.2 Oralisme

Les personnes ayant une déficience auditive parviennent à maîtriser la prononciation du français à des degrés divers. Le plus souvent, cette maîtrise est liée à la participation à des programmes en orthophonie. Certaines personnes ayant une déficience auditive sont compréhensibles alors qu'il faut beaucoup de concentration pour en comprendre d'autres. Lorsqu'elles reçoivent un message, ces personnes lisent

sur les lèvres de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur. Cette forme de communication est appelée oralisme. On reconnaît[9] qu'elle exige une concentration soutenue puisque l'information visible sur les lèvres est limitée, sauf dans les cas de perte auditive légère où l'information lue sur les lèvres vient compléter ce qui est entendu.

La pratique de l'oralisme exige que les sept attitudes énumérées à la section «Moyens de communication» soient respectées. Il est nécessaire d'observer ces conditions afin de faciliter le processus de communication qui en lui-même requiert un grand effort. En effet, plusieurs mots ne peuvent être distingués sur les lèvres. Par exemple, les mots: mou, vous, sous, tout, poux, ou encore les mots: bouche, mouche, mousse, pouce, tousse, pousse, ne peuvent pas être reconnus par le seul mouvement des lèvres. Le récepteur du message doit se concentrer et utiliser le contexte afin d'en saisir le contenu.

### 2.3 Pidgin

Du point de vue linguistique, un pidgin est un mélange de deux langues. Or, dans la situation où deux individus se rencontrent et, bien que connaissant plus ou moins la langue d'autrui, doivent échanger, ils auront recours, en partie, à la langue de l'un et, en partie, à la langue de l'autre. Ce mélange de termes, provenant des deux langues, énoncés selon une syntaxe qui n'est propre à aucune des deux langues, permet des échanges ponctuels où l'intercompréhension est quelque peu limitée.

Or ce genre de communication est régulièrement utilisé dans le monde de la surdité. Il est fréquent de voir des échanges où les signes de la LSQ sont combinés selon une syntaxe pouvant se rapprocher de celle du français ou de celle de la LSQ.

---

9. John O'NEILL et collab., *Visual Communication for the Hard of Hearing*, New Jersey., Prentice-Hall, 1961.

selon les compétences de chaque personne dans les deux langues. Cette sorte d'échange peut être illustrée par l'énoncé suivant à l'aide de signes de la LSQ: «JE ALLER ÉCOLE DEMAIN.» Certains procédés grammaticaux du français ne sont pas présents alors qu'on ne s'en tient pas non plus à la syntaxe de la LSQ.

Ce pidgin n'est pas particulier à la communication entre personnes ayant une déficience auditive et personnes entendantes. En effet, certaines personnes sourdes ou malentendantes ne maîtrisent pas la LSQ et d'autres ne connaissent que cette langue, alors que certaines personnes entendantes ont pour langue première la LSQ, puisqu'elles sont nées de parents sourds locuteurs de la LSQ, et d'autres ne connaissent aucun signe. Donc, une locutrice ou un locuteur auront recours au pidgin lorsqu'ils ne possèdent pas la langue de leur interlocutrice ou interlocuteur.

## 2.4 Autres approches

### Français signé

Le français signé est un code inventé pour l'enseignement du français aux personnes ayant une déficience auditive. Ce code est basé sur les signes de la LSQ, auxquels on a ajouté des signes pour certains concepts. D'autres signes correspondant aux termes grammaticaux du français ont aussi été ajoutés. Cela, afin de suivre rigoureusement la syntaxe de cette langue.

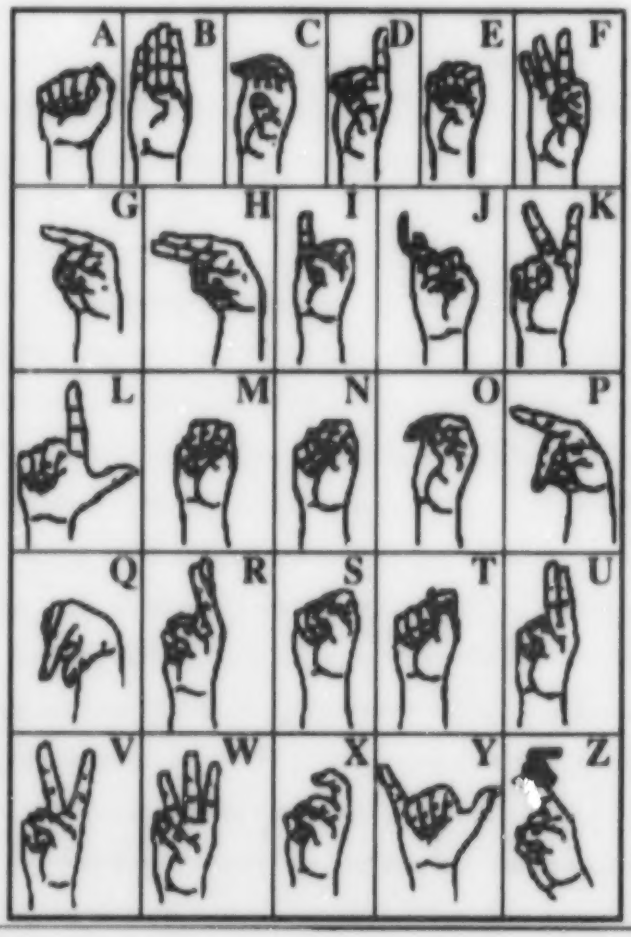
### Langage parlé complété (LPC)

Le langage parlé complété (LPC) consiste en une méthode composée de différentes formes et positions de la main dans le but d'éliminer les ambiguïtés de la lecture labiale. Par les différentes formes et positions de la main, on code les phonèmes de la parole selon un découpage syllabique. Ainsi, les formes de la main sont différentes pour «ba», «pa» et «ma». Cette sorte de communication est plus répandue en Europe qu'au Québec.

### Dactylologie

La dactylologie se définit comme l'épellation manuelle de l'alphabet français. Le tableau ci-dessous présente cet alphabet. La dactylologie est employée pour introduire un mot auquel ne correspond aucun signe ou encore pour épeler le nom d'une personne que l'on présente. L'alphabet illustré dans ce document est celui dont on fait usage au Québec mais pas nécessairement dans les autres pays francophones.

**Alphabet manuel**



## 3. INTERVENTION ANDRAGOGIQUE

Dans ses orientations et son contenu général, le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* permet l'alphabétisation des personnes ayant une déficience auditive. Cependant, la mise en pratique de certaines étapes ainsi que l'utilisation de certains contenus nécessitent quelques nuances. Cela, en tenant compte du mode de communication et de la culture de ces personnes.

Il est important de noter que la composition de la classe déterminera la façon d'agir; la pratique ne sera pas la même dans le cas où une ou deux personnes ayant une déficience auditive font partie d'un groupe de personnes entendantes et dans le cas où le groupe n'est composé que de personnes ayant une déficience auditive.

### 3.1 Entrée en formation

En faisant l'évaluation des connaissances en français, la formatrice ou le formateur devraient garder en mémoire la distinction entre capacité linguistique et capacité cognitive. Souvent, en lisant les textes de personnes ayant une déficience auditive, on a tendance à croire que ces personnes ont des capacités intellectuelles limitées; non seulement les phrases sont mal construites, mais encore les erreurs sémantiques sont fréquentes et embrouillent le message. Dans la plupart des cas, si l'on demande à la personne qui a écrit le texte d'en expliquer le sens, elle pourra le faire sans difficulté oralement ou en faisant usage de la LSQ. Il faut souligner que, souvent, la stratégie d'écriture des personnes faisant usage de la LSQ consiste à suivre la syntaxe de celle-ci lorsqu'elles écrivent; ces textes se lisent beaucoup plus facilement par une personne qui connaît la LSQ mais sont presque incompréhensibles pour les autres. Il semble que les personnes oralistes ont, en majorité, une compétence en français quelque peu supérieure à celle des personnes gestuelles. Cependant, elles éprouvent

aussi des difficultés semblables à celles qui ont été décrites[10]. Ainsi, la difficulté à transmettre un message clair en français ne reflète pas les structures de pensée des personnes ayant une déficience auditive. C'est pourquoi, à la lecture d'un texte écrit par une personne ayant une déficience auditive, on ne devrait pas penser à la déficience intellectuelle de façon systématique (voir les exemples à la section «Aperçu des difficultés en français écrit»).

Une mise en garde s'impose au sujet des diplômes d'études secondaires que détiennent plusieurs personnes ayant une déficience auditive. Dans les faits, lorqu'on teste les compétences en français, on remarque que les connaissances acquises par ces personnes sont inférieures aux connaissances exigées pour l'obtention de leurs diplômes. Aussi, il est pertinent de faire une évaluation de chaque personne en faisant abstraction de son diplôme.

### 3.2 Attitudes de la formatrice ou du formateur

Comme il a été mentionné précédemment, les personnes ayant une déficience auditive ne reçoivent pas la même quantité d'informations que celles qui entendent; les conversations du milieu, la radio et la télévision sont des sources d'information intarissables auxquelles les personnes ayant une déficience auditive ont un accès limité. La formatrice ou le formateur peuvent s'attendre à des questions que l'on pourrait qualifier d'inusitées, c'est-à-dire des demandes d'information qui semblent évidentes à l'ensemble de la population. Prenons l'exemple où il y aurait eu la veille une information transmise au bulletin de nouvelles télévisé. Le lendemain, la personne ayant une déficience auditive n'aura pas reçu cette information, contrairement à toutes les autres. Le fait que le bulletin de nouvelles soit sous-titré ne change pas vraiment la situation

10. Colette DUBUISSON et collab., *La performance en français écrit des étudiants sourds inscrits dans les universités québécoises*, Montréal, document inédit, 1988.

puisqu'il s'agit de personnes analphabètes à qui l'on présente une information écrite défilant à grande vitesse.

Les occasions où des connaissances générales sont ou mal comprises ou ignorées par la personne ayant une déficience auditive sont multiples. Toutes ces situations de décalage par rapport à l'ensemble de la population contribuent, involontairement, à la formation d'un sentiment de mise à l'écart de la société et, en conséquence, à la formation d'un sentiment de dévalorisation de la personne. En effet, lorsqu'elle prend conscience de tout ce qu'elle ne sait pas et de tout ce que les autres savent, cette personne a tendance à avoir une bien pauvre estime d'elle-même. C'est pourquoi, la formatrice ou le formateur devront s'attendre à un long travail de revalorisation de la personne.

Toutefois, pour l'adulte ayant une déficience auditive, il ne serait pas avantageux que la formatrice ou le formateur, prétextant le manque d'information ou d'organisation de l'adulte, aient tendance à faire les activités d'apprentissage à la place de celui-ci. Dans ce but, le slogan de l'Office des personnes handicapées du Québec, «Sans privilège, ni discrimination», serait de mise. L'adulte étant en situation d'apprentissage, l'attitude à adopter serait celle qui tend à laisser la place à l'acquisition de l'autonomie.

### 3.3 Pistes pour appliquer les aspects fondamentaux du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*

Les étapes proposées dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, peuvent être envisagées d'une façon similaire à ce qui se passe avec les personnes entendantes, à quelques exceptions près.

Par exemple, pour réaliser le diagnostic, la formatrice ou le formateur rencontreront un peu les mêmes approximations que celles émises par les personnes entendantes, soit: «Je veux apprendre à lire et écrire.» Si le groupe est composé en

majorité de personnes faisant usage de la LSQ, la connaissance de cette langue de la part de la formatrice ou du formateur sera un atout important, pour cette étape comme pour les autres. Le fait de signer n'est pas seulement utile du point de vue de l'échange linguistique, mais cet élément est vu un peu comme une «acceptation-valorisation» de la part de la personne ayant une déficience auditive. Celle-ci aura tendance à s'exprimer davantage avec une personne qui connaît sa langue et sa culture.

Parmi les besoins les plus pressants, on retrouve la possibilité d'utiliser l'appareil de télécommunication pour personnes sourdes (ATS), illustré ci-dessous, et la possibilité de lire les sous-titres à la télévision.

**Appareil de télécommunication pour personnes sourdes**

Sur le plan du choix des thèmes, il semble que la liste soit comparable à celle incluse dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*. Cependant, les thèmes suivants devraient retenir une attention particulière: au thème général du développement personnel et social, des notions sur les comportements sociaux adaptés et inadaptés et sur le suivi des règles, devraient être explorées. À propos du thème sur le travail en groupe, la formatrice ou le formateur pourraient s'attarder à l'acquisition des attitudes de collaboration, telles que ouverture aux autres, respect du tour de parole, etc. En ce qui concerne l'actualité, il serait approprié de se référer aux bulletins de

nouvelles.

Par contre, sur le plan du français, le vocabulaire et les notions de grammaire prendront plus d'importance, spécialement chez les personnes sourdes gestuelles. Souvent, le vocabulaire de haute fréquence est plus ou moins bien maîtrisé et il en va de même pour les structures de phrases. La formatrice ou le formateur devront prévoir des périodes pour l'acquisition du vocabulaire quotidien.

Par ailleurs, il semble que le transfert des acquis se fasse quelquefois lentement et avec beaucoup d'encouragement; ce qui ressemble d'assez près au fonctionnement de la personne analphabète en général. Cependant, pour cette personne, il est parfois difficile de faire un transfert de façon autonome; en effet, la famille, les amies et amis tendent à faire les démarches à sa place. Très souvent, l'emprise du milieu ne favorise pas le transfert des connaissances. Parfois même, il est difficile d'obtenir la collaboration des personnes vivant auprès de cet adulte; par exemple, elles insistent pour faire les appels téléphoniques à la place de l'adulte.

En ce qui concerne les étapes du processus d'apprentissage fonctionnel, il faudra que la formatrice ou le formateur tiennent compte de quelques notions culturelles. Les personnes ayant une déficience auditive ne sont pas différentes des autres lorsqu'il s'agit de ce qu'elles ressentent. Toutefois, lorsqu'il s'agit de ce qu'elles peuvent explorer, des différences se remarquent. Les personnes gestuelles sont fréquemment réticentes envers les personnes entendantes. Cette réticence, jointe à leur difficulté de communication quotidienne, embrouille la collecte et l'organisation de données, lesquelles doivent se faire dans ce deuxième mode d'apprentissage. Puisque ces personnes n'ont pas la même perception du monde, en ce qui a trait à l'information, la compréhension qu'elles ont de certains concepts est donc altérée. Enfin, l'envergure des actions consécutives à l'apprentissage est proportionnelle à la compréhension des

concepts acquis. L'encouragement ou la surprotection que l'entourage prodigue agiront aussi sur l'ampleur des actions de ces personnes.

### 3.4 Supports à l'enseignement

Les personnes ayant une déficience auditive reçoivent l'information plutôt par le canal visuel que par le canal auditif. Ainsi, tout matériel visuel se révèle fort utile à l'enseignement. Par exemple, le rétroprojecteur permet d'avoir accès en même temps au texte projeté et à la formatrice ou au formateur, lesquels donnent des explications soit par signes, soit par l'oralisation ou encore par la parole. Il est important que le message soit présenté en caractères suffisamment gros pour être lus facilement. La présentation des contenus doit être ostensible, puisque la personne doit en plus travailler sur le plan du décodage sémantique.

Parfois la communication est embrouillée entre l'adulte et la formatrice ou le formateur; soit que l'adulte ne peut énoncer clairement en français ou en LSQ ce dont il parle, soit que la formatrice ou le formateur ne saisissent pas le message. Dans de tels cas, la formatrice ou le formateur ne peuvent aider l'adulte aussi adéquatement que s'ils connaissaient la situation à laquelle celui-ci fait allusion. Afin de contourner cette difficulté, l'utilisation d'un décodeur[11] permettra de travailler la formulation en français de situations connues et de la formatrice ou du formateur, et de l'adulte. Le renvoi à une situation fictive est fort apprécié puisque la formatrice ou le formateur peuvent se concentrer sur la formulation en français de la situation sans avoir à cerner, d'une part, la situation à laquelle l'adulte fait allusion et, d'autre part, la formulation plus ou moins précise de cette même situation par l'adulte. Ainsi, le fait de faire appel à une situation

11. Appareil branché au téléviseur et permettant de voir les sous-titres des émissions sous-titrées. Cet appareil ressemble à un magnétoscope. Pour des informations au sujet du fonctionnement de cet appareil, voir Marie-Andrée POIRIER, *Document à l'usage de l'adulte pour l'apprentissage du français écrit*, n° 13.1, Commission scolaire de Charlesbourg, 1986.

fictive connue de chacun évite des flottements sémantiques.

Il est également possible de tirer parti d'une caméra afin de diviser en suites ordonnées le processus de composition de texte. Dans le but de composer un texte, l'adulte doit trouver et mettre en ordre les idées, en plus de les formuler en français. Ce travail peut être allégé si on procède par étapes. La première consiste à exprimer des idées oralement ou en langue signée et à filmer cet exercise. La deuxième étape consiste à visionner ce film; l'adulte peut se concentrer alors sur la formulation en français des idées qu'il aura énoncées. Ainsi, il peut organiser ses idées à l'aide du mode de communication qui lui est le plus familier, et, ensuite, s'attarder au vocabulaire et à la grammaire du français.

L'un des supports les plus valides est l'ATS. L'utilisation de l'ATS se reporte directement à des situations réelles qui font partie du vécu de la personne ayant une déficience auditive. Comme Marie-Andrée Poirier l'exlique dans une de ces recherches[12], l'ATS est un outil qui permet des apprentissages pratiques qui seront réinvestis dans la vie quotidienne. La formatrice ou le formateur peuvent consulter ce document qui contient les structures à maîtriser en vue d'utiliser l'ATS, et qui, en plus, donne des exercices pratiques.

12. Marie-Andrée POIRIER, *L'apprentissage de l'écrit par des adultes Sourds dans des situations contextualisées à l'aide de l'ATS*, mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Qc, Université Laval, 1989.

## 4. APERÇU DES DIFFICULTÉS EN FRANÇAIS ÉCRIT ET EN LECTURE

L'apprentissage d'une langue requiert l'accès au modèle de cette langue. Malgré l'évidence de cette affirmation, il demeure pertinent de rappeler que cet accès est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Or, on sait que les personnes ayant une déficience auditive ne reçoivent qu'une partie, plus ou moins importante, du modèle de la langue à acquérir. Il en résulte que les explications nécessaires pour que ce groupe apprenne le français sont fort différentes de celles adressées aux personnes entendantes. Comme tous les adultes apprenant une langue seconde, les personnes ayant une déficience auditive partent des structures connues avant de maîtriser les structures de la langue à acquérir. Pour les personnes gestuelles, la structure de leur langue influence grandement leur production écrite. Les personnes oralistes reçoivent, pour leur part, un modèle linguistique déficient.

Aussi, dans le but de permettre à la formatrice ou au formateur de se familiariser avec le type d'écriture qu'ils rencontreront, des exemples de textes écrits par deux personnes ayant une déficience auditive sont présentés ici. Ces personnes sont parvenues à des moments différents de leur cheminement en apprentissage du français.

**Texte 1**

(...) après école Québec cause père travail Québec après 3 ans déménage Montréal cause père travail MTL. moi école MTL après Lucien-Pagé après école débrossage face Soeur 1 an après moi travail mon cuisine 3 ans (...)[13]

[13] Cet exemple est tiré de : Lise LACERTE, «L'écriture sourde québécoise», dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n$^{os}$ 3 et 4, 1989, p. 303-345.

**Version française:**

(...) après, je suis allé à l'école à Québec parce que mon père travaillait à Québec. Trois ans plus tard, nous sommes déménagés à Montréal parce que mon père travaillait à Montréal. Je suis allé à l'école à Montréal. Après, je suis allé à Lucien-Pagé. Après, je suis allé à l'école de débosselage en face de l'école des Soeurs pendant un an. Après, j'ai travaillé pour ma cousine pendant trois ans (...)

En lisant ce texte, on remarque que plusieurs éléments grammaticaux du français, tels que les articles, les prépositions et les conjonctions, sont absents. On ne retrouve pas la structure sujet-verbe-objet, ni la ponctuation habituelle. On note également que le verbe n'est accordé ni avec la personne appropriée ni au temps requis. De plus, il y a une certaine confusion sur le plan de l'épellation (par exemple, débrossage, cuisine).

Ces irrégularités s'expliquent en bonne partie par la structure de la LSQ. Par exemple, en LSQ, certaines prépositions s'expriment sous la forme de direction du mouvement d'un signe. Le temps n'est pas marqué par le verbe mais par un adverbe de temps placé au début de l'énoncé. La structure de base est plutôt objet-verbe-sujet que sujet-verbe-objet. Ainsi, la problématique du français est reliée, d'une part à l'inaccessibilité du modèle linguistique et, d'autre part, à l'écart des structures des deux langues en cause. C'est pourquoi l'enseignement du français à ce groupe doit inclure des notions que l'on a tendance à tenir pour acquises chez un adulte. Lorsque des explications basées sur la structure de la LSQ sont disponibles, l'adulte parvient à maîtriser, à différents niveaux de compétence, le français. Le deuxième texte, présenté ci-dessous, en est un exemple.

**Texte 2** **Noël**

Minuit heures, toute la famille inquiettait à l'église. On arrivait à chez nous. Puis, on mangeait le reveillon de Noël. Après, on regardait les cadeaux de Noël. C'est les beaux cadeaux. On dansait plaisait et riait beaucoup de jouer. Je me trouve plaisait beaucoup à Noël[14].

14. Texte écrit par un adulte ayant une surdité profonde, Ville LaSalle, Centre Immaculée, 1989.

**Version française:** Noël

À minuit, toute la famille a quitté l'église pour retourner à la maison. Puis, on a réveillonné. Après, on a déballé les cadeaux de Noël. C'étaient de beaux cadeaux. On a eu beaucoup de plaisir; on a dansé et on a ri beaucoup en jouant. J'ai eu beaucoup de plaisir à Noël.

En comparant ce deuxième texte au premier, on remarque que sa structure se rapproche plus de celle du français; la séquence sujet-verbe-objet est présente, l'adulte tend à faire l'accord du temps des verbes et il emploie des articles et des prépositions.

Comme nous l'avons souligner précédemment, l'apprentissage du français par les personnes ayant une déficience auditive se rapproche, tout en étant différent, de l'acquisition d'une langue seconde par les personnes entendantes. C'est un processus qui requiert un effort intellectuel soutenu et exige, de la part de l'adulte, une motivation si réelle qu'il soit prêt à accorder à l'étude un grand nombre d'heures.

Enfin, puisqu'il est reconnu que la compréhension précède la production (orale ou écrite) dans le processus d'acquisition d'une langue, il est nécessaire que la formatrice ou le formateur accordent une importance primordiale à la lecture, d'autant plus que celle-ci permet l'accès au modèle du français. Il est essentiel que l'adulte comprenne que plus il passera de temps à lire, plus les mots et les structures du français lui seront familiers. Par contre, il est important de réaliser que la personne ayant une déficience auditive ne possède pas le code oral du français comme base d'apprentissage de la lecture. Cela veut dire que même les mots de haute fréquence ne sont pas toujours acquis. De plus, l'adulte aura souvent besoin d'explications pour comprendre certaines structures en français. La formatrice ou le formateur auront intérêt à consulter le *Document à l'usage de l'adulte pour l'apprentissage du français écrit.*[15]

15. Marie-Andrée POIRIER, op. cit., 1986.

## 5. RESSOURCES DU MILIEU

La liste suivante permettra de trouver les réponses aux multiples questions concernant l'apprentissage de la LSQ, les audiogrammes, les activités de la communauté sourde, ou encore les études au sujet des moyens de communication en lien avec l'apprentissage chez les personnes ayant une déficience auditive. De plusieurs points de vue, le centre de documentation de l'Institut Raymond-Dewar est un endroit particulièrement intéressant et riche en informations de toutes sortes.

**Associations et services en déficience auditive**

*Amicale régionale du Saguenay-Lac-Saint-Jean*
3488, rue Radin
Jonquière (Québec)
G7X 1C7
Tél: (418) 524-6797 (ATS)

*Association canadienne des éducateurs des déficients auditifs (ACEDA)*
voir la revue ACEDA/DACEHI Journal

*Association des adultes avec problèmes auditifs de Montréal (AAPA)*
8688, rue Esplanade
Montréal (Québec)
H2P 2S4
Tél: (514) 381-8259 (ATS)

*Association des personnes sourdes de l'Estrie (APSE)*
Case postale 955
Sherbrooke, (Québec)
J1H 5L1
Tél: (819) 563-1186 (voix), 821-2503 (ATS)

*Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel (AQIFLV)*
1970, rue Sainte-Catherine Ouest
Case postale 6
Succursale H
Montréal (Québec)
H3G 2K5
Tél: (514) 933-8900

*Association québécoise pour enfants avec problèmes auditifs (AQEPA)*
3700, rue Berri, 4e étage
Montréal (Québec)
H2L 4G9
N.B. Quelques bureaux sont ouverts dans des grands centres de la province.

*Centre Jules-Léger*
299, rue Wilbrod
Ottawa (Ontario)
K1N 6L5
Tél: (613) 234-0166

*Centre québécois de la déficience auditive (CQDA).*
9335, rue Saint-Hubert
Montréal (Québec)
H2M 1Y7
Tél: (514) 381-4028 (voix), 381-2844, (ATS).
N.B. Organisme provincial de coordination, de promotion et de défense des droits et des intérêts de la population atteinte de déficience auditive.

*Centre régional des services éducatifs en déficience auditive (CRSEDA)*
250, boulevard. Arthur-Buies Ouest
Rimouski (Québec)
G5L 7A7
Tél: (418) 724-3520

*Institut Raymond-Dewar*
3600, rue Berri,
Montréal (Québec)
H2L 4G9
Tél: (514) 284-2581
N.B. Ce centre supra-régional de réadaptation en déficience auditive possède un centre de documentation.

*Institut des sourds de Charlesbourg*
1550, rue Saint-Viateur
Charlesbourg (Québec)
G2l 1M8
Tél: (418) 623-9801 (voix), 623-7377 (AST)
N.B. Centre de réadaptation en déficience auditive.

*Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)*
1010, rue Sainte-Catherine Est
Montréal (Québec)
H2L 2L8
Tél: (514) 873-3905 (voix et ATS)
N.B. Quelques bureaux sont ouverts dans des grands centres de la province.

*Service de relais Bell (SRB)*
N.B. Ce service téléphonique permet aux personnes ayant une déficience auditive de communiquer par téléphone avec toute autre personne. Les personnes ayant une déficience auditive composent le 1-800-363-6511 et les personnes entendantes, le 1-800-363-6800.

Maison Rouyn-Noranda
Case postale1055
100, chemin Docteur-Lemay
Rouyn-Noranda (Québec)
J9X 5C8
Tél: (819) 762-6592

## Périodiques

*Entendre*
3700, rue Berri
Montréal (Québec)
H2L 4G9
Publiée par l'AQEPA

*La puce à l'oeil*
3600, rue Berri
Bureau 304
Montréal (Québec)
H2L 4G9
Répertoire des événements, conférences et publications en surdité publié par le Centre de documentation de l'Institut Raymond-Dewar.

*Perspectives in Education and Deafness*
Pre-college programms
Gallaudet University
800, Florida Avenue N.E.
Washington, D.C. 20002
U.S.A.

*Revue ACEDA/DACEHI Journal*
9, avenue Alexandre
Candiac (Québec)
J5R 9Z7
Publiée par l'Association canadienne des éducateurs des déficients auditifs.

*Voir Dire*
Association des sourds du Montréal Métropolitain (ASMM)
Tél: (514) 381-1923 (voix), 381-8259 (ATS)
Montréal (Québec)

## CONCLUSION

Tel que le stipule l'UNESCO, l'alphabétisation a pour but de permettre que la personne s'intègre dans son milieu, qu'elle ait plus fortement prise sur le réel, qu'elle affirme mieux sa dignité personnelle et qu'elle acquière des savoir-faire et des techniques qui l'aideront à mieux vivre. Les personnes ayant une déficience auditive ont, elles aussi, ce même besoin d'acquérir des savoirs qui leur permettront d'accéder à ce mieux-être. L'un de ces savoirs, porteur d'un potentiel quasi illimité, est la maîtrise du français. En effet, la connaissance de la langue de la majorité d'une population permet l'épanouissement de toutes les personnes.

Pour acquérir cette connaissance, les personnes ayant une déficience auditive possèdent différents modèles que les agentes et les agents d'alphabétisation devraient posséder. À tout le moins, ceux-ci devraient en connaître les postulats de base. En LSQ, mode de communication auquel les personnes gestuelles accordent la priorité, l'apprentissage du français repose sur des concepts qui se différencient fortement de la langue française usuelle. Les techniques qui faciliteront la communication avec les personnes faisant usage du mode oraliste influenceront le rythme et l'efficacité de l'apprentissage du français écrit.

L'amélioration de l'enseignement qui s'adresse à cette population passe par la recherche. Celle-ci doit porter autant sur les contenus en français visant la conception de matériel particulier, que sur les stratégies d'enseignement, lesquelles incluent le respect mutuel. En attendant que ces contenus et ces stratégies soient plus appropriés, ce document offre la possibilité de répondre, de façon quotidienne, à certains besoins des personnes ayant une déficience auditive. Il est à souhaiter que, désormais, celles-ci pourront se sentir accueillies avec une meilleure compréhension de leur situation.

## BIBLIOGRAPHIE


BOURCIER, Paul et Julie Élaine ROY. *La langue des signes du Québec (LSQ)*, Québec, Publication Bourcier & Roy enr., 1985.

CARVER, Roger. *Deaf Illiteracy: A Genuine Educational Puzzle or an Instrument of Oppression ? A Critical Review*, Alberta, Western Canadian Center of Specialization in Deafness, University of Alberta, 1989.

COLLECTIF. *Cochlear Implants*, U.S.A., National Institutes of Health Consensus Development Conference Statement, vol. 7, nº 2, 4 mai , 1988.

COURNEYEUR, Phil. «Cochlear Implants and Children», *Vibrations*, octobre 1989, p.18-24.

DUBUISSON, Colette, C. GÉLINAS-CHEBAT et M. NADEAU. *La performance en français écrit des étudiants sourds inscrits dans les universités québécoises*, Montréal, document inédit, 1988.

GENDRON, Andrée. *Implication de la méthode de la communication totale chez les handicapés auditifs du Québec*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 1981.

KLIMA, Edward et Ursula BELLUGI. *The signs of language*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

LACERTE, Lise. «L'écriture sourde québécoise», dans *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, nºs 3 et 4, 1989, p. 303-345.

LAVERDIÈRE, Sylvie. «Saviez-vous que...», numéro spécial du *Bulletin de nouveautés de l'Institut Raymond-Dewar*, Montréal, Institut Raymond-Dewar, octobre 1984.

LE FRANÇOIS, Josette, J. MATHIEU et M. LAROCQUE. *L'audiogramme de mon enfant*, brochure 5, Québec, Les Publications Entendre, collection Vivre avec notre enfant sourd, 1982.

MOODY, Bill. *La langue des signes*, France, Ellipses et Centre socio-culturel des sourds de Vincennes, 1983.

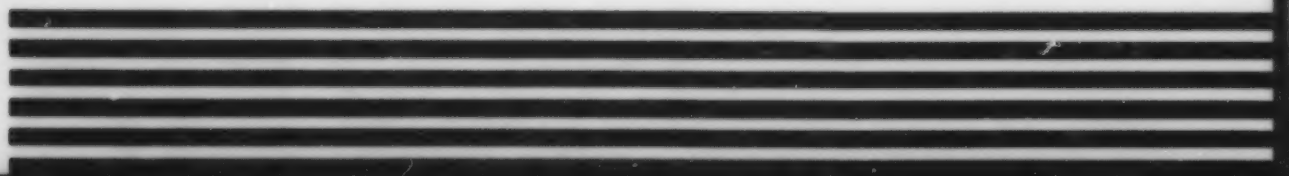
O'NEILL, John et H. OYER. *Visual Communication for the Hard of Hearing*, New Jersey., Prentice-Hall, 1961.

POIRIER, Marie-Andrée. *L'apprentissage de l'écrit par des adultes Sourds dans des situations contextualisées à l'aide de l'ATS*, mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Québec, Université Laval, 1989.

POIRIER, Marie-Andrée. *Document à l'usage de l'adulte pour l'apprentissage du français écrit*, documents nos 1 à 13, Commission scolaire de Charlesbourg, 1986.

SACKS, Oliver. *Des yeux pour entendre, Voyage au pays des sourds*, Paris, Seuil, 1990.

SCHEIN, Jerome et M.T. DELK. *The Deaf Population of the United States*, Silver Spring, National Association of the Deaf, 1974.

STOKOE, William, D. CASTERLINE et C. CRONEBERG. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, Silver Spring, MD, Linstok Press, 1965 et 1976.

WILBUR, R. *American Sign Language and Sign System*, Baltimore, USA, University Park Nass, 1989.